



L'établissement scolaire comme communauté d'apprenants

Bertrand GREMAUD¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse)

Les transformations des pratiques professionnelles des enseignants ne s'arrêtent pas devant la porte des écoles, mais contraignent les enseignants qui y travaillent à modifier leurs pratiques et à redéfinir leur identité professionnelle. A cet effet et depuis quelques années, la formation continue fribourgeoise met un accent tout particulier à proposer des formations par établissement scolaire, lieu social incontournable au sein duquel des innovations se construisent collectivement.

Le développement professionnel des enseignants ne passe plus nécessairement par des initiatives individuelles de formation sous forme de cours individuel, mais est de plus en plus perçu comme étant étroitement liée à une motivation collective d'entrer en projet d'établissement. L'établissement scolaire peut devenir, progressivement, une organisation apprenante au sein de laquelle les enseignants agissent en tant qu'acteurs collectifs.

Faisant suite à une recherche menée en 2005, notre propos est de soutenir premièrement le fait que les outils de la sociologie sont des instruments pertinents pour faire une lecture des dynamiques relationnelles qui se construisent dans les établissements en projet. Deuxièmement, notre idée est de démontrer qu'une prise en compte (conscientisation) des mécanismes interrelationnels au niveau micro-sociologique par les enseignants eux-mêmes constitue un levier essentiel dans le développement professionnel et l'innovation scolaire particulièrement dans les contextes d'organisations apprenantes.

Mots clés : organisation apprenante, formation continue, établissement scolaire, motivation collective, leadership coopératif

Introduction

Dans l'exercice de toute profession, la formation continue constitue la voie empruntée par les personnes qui ont à cœur d'améliorer constamment leur pratique ou qui éprouvent le besoin d'acquérir d'autres savoirs, d'autres compétences pour s'adapter à une nouvelle réalité. On le sait maintenant, personne n'est qualifié pour la vie, les compétences devenant rapidement désuètes en raison de l'accélération du changement dans notre société.

Dans le milieu de l'enseignement, force est de constater que la conviction de tout professionnel devant s'engager dans une démarche de

1. Contact : gremaudber@edufr.ch



formation continue n'est pas aussi présente qu'on le souhaiterait. Or, l'expérience de ces trente dernières années nous montre que les transformations qui traversent le monde social dans sa globalité ne s'arrêtent pas devant la porte des écoles, mais contraignent les enseignants qui y travaillent à ajuster leurs pratiques et à redéfinir leur identité professionnelle. Comme c'est le cas dans tous les autres métiers, la formation initiale doit dorénavant s'articuler avec une formation continue pour assurer le développement professionnel des enseignants qui, désormais, doivent faire face à une évolution toujours plus rapide des connaissances et à de multiples changements pédagogiques. D'où la nécessité de s'interroger quant aux caractéristiques d'une formation continue de qualité dans une perspective de capital humain à développer (OCDE 2007).

L'enseignant a ainsi longtemps été perçu comme une personne agissant seule à l'extrémité du maillon. Tout dans la culture scolaire contribuait à renforcer l'individualisme de l'enseignant. On lui demandait de prendre en charge sa classe, de s'acquitter seul de sa gestion, selon un mode de fonctionnement qui partait du haut vers la base (top-down) et au sein duquel il n'avait que peu de pouvoir pour modifier quoi que ce soit. On s'est rendu compte que cet isolement ne faisait que renforcer le recours à des pratiques pédagogiques récurrentes où les routines immobilisaient toutes innovations.

Aujourd'hui, la politique de formation continue des enseignants dans les pays industrialisés se dirige vers une décentralisation du pouvoir de gestion jusque vers les établissements scolaires et les enseignants eux-mêmes en favorisant une collaboration constructive dans leur fonction éducative (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). L'idée principale est d'accroître la responsabilité des acteurs, tant individuels que collectifs, en décentralisant le pouvoir et en leur donnant plus de responsabilisation.

Cet article tentera, dans un premier temps, d'identifier les caractéristiques des organisations apprenantes et le contexte dans lesquelles elles s'inscrivent aujourd'hui. Puis, suite à une recherche exploratoire (Gremaud, 2005), d'illustrer quelques enjeux et défis qui attendent les enseignants lancés dans une formation continue collective. Enfin, nous discuterons et mettrons en évidence quelques enjeux liés à une formation collective.

L'organisation apprenante comme levier actuel de changement

Les dispositifs de gestion actuels tentent de mettre en lien les acteurs impliqués, non plus de manière verticale, mais horizontale. Le pilotage de chaque changement devrait ainsi être négocié entre tous les partenaires intéressés et spécialement avec les enseignants dans un esprit de partenariat (Gather Thurler, 2000; Perrenoud, 2000).

Aujourd'hui, la forme bureaucratique s'appuyant sur l'apprentissage en boucle simple où l'enseignant applique simplement et purement une



méthode, un moyen pour lequel il a été formé, nous semble remis en cause (Gather Thurler 2000). La marge interprétative et décisionnelle des individus et des équipes y est trop étroite pour entrevoir un changement en profondeur et durable des pratiques.

L'apprentissage en boucle simple peut devenir un apprentissage beaucoup plus riche s'il émerge en boucle double, c'est-à-dire s'il y a changement de perception collective de la situation et encore modification des normes organisationnelles internes à l'établissement. Avec Gather Thurler (2000), nous rejoignons Argyris & Schön (1978) et son concept d'organisation apprenante selon lequel il y a apprentissage par une réflexion en action à partir d'une analyse de l'écart entre la théorie professée et la théorie effective.

La formation continue devrait être au service, selon ces thèses, d'une dynamique de l'innovation qui considère l'action collective comme essentielle et l'oriente vers un processus progressif de déstructuration, d'accommodation et d'appropriation. Les enseignants impliqués dans ce processus de transposition doivent ainsi consentir à travailler sur leurs représentations et leurs schèmes d'action (l'habitus), les déconstruire pour en construire d'autres, plus adaptés et plus pertinents par rapport aux nouveaux paradigmes de fonctionnement que véhiculés par l'innovation visée.

Selon Cros (2004), plusieurs modèles organisationnels dans la gestion et l'introduction de nouveaux moyens pédagogiques et didactiques se sont succédé ces dernières années. De l'innovation comme objet où l'Etat prétendait au monopole de l'innovation (1960 à 1980), l'innovation est perçue comme un instrument de régulation local, comme un processus contrôlé durant les années 1980 à 1990. Un troisième modèle se distingue, à la fin du XXe siècle, en plaçant l'innovation comme levier de changement, comme une compétence à acquérir. Les enseignants sont les véritables acteurs de leurs apprentissages de pratiques innovantes. Depuis le début de ce XXIe siècle, un quatrième modèle émerge au nom de l'efficacité. L'innovation ne cherche plus à faire davantage, mais conçoit le changement comme autrement. Dans ce processus, l'enseignant se trouve au centre d'une communauté, d'une organisation apprenante avec ses propres caractéristiques. C'est le collectif qui produit le changement tant au niveau de l'organisation que de l'individu. Les connaissances et les compétences de chaque individu sont au service de la collectivité et de ses innovations.

Même si le terme d'innovation présuppose une imposition, un changement planifié par les organes directeurs, Gather Thurler (2004) parle plutôt de l'innovation comme d'un changement intentionnel de la part d'une équipe de professionnels, qui négocient leurs priorités de développement à partir d'un plan-cadre officiellement imposé et les rédigent sous forme d'un projet d'établissement dont la mise en œuvre s'inscrit dans le cycle de résolution de problèmes. La démarche qu'adoptera l'établissement scolaire



s'inscrira par conséquent dans une visée innovatrice plus large, qui dépendra en fin de compte des finalités déterminées au niveau du système éducatif dont il fait partie, mais les mettra en œuvre à partir des spécificités qui lui sont propres. Car il n'est guère possible de transposer une innovation d'un établissement scolaire à l'autre, sans la contextualiser, sans y apporter les modifications ou les adaptations nécessaires. À partir d'une analyse soigneuse des décalages existants entre les nouvelles pratiques proposées et les pratiques existantes au sein de l'établissement, les enseignants seront amenés à identifier les domaines de développement nécessaires et réalisables. Cette démarche est essentielle non seulement pour parvenir à la solution la meilleure pour l'établissement, mais aussi pour construire, collectivement, le sens de l'innovation à réaliser, c'est-à-dire pour évaluer l'avantage que l'innovation va apporter aux uns et aux autres.

Dans cette dynamique, il est important que la majorité des enseignants puissent s'identifier avec le projet ainsi élaboré, afin de s'assurer sa mise en œuvre à moyen et à long termes : le succès de l'entreprise dépendra de la volonté qu'ils manifesteront pour définitivement et durablement implanter l'innovation dans leur établissement. Cros (2004) parle à cet effet de bien commun à développer et l'innovation n'aura de sens que si les acteurs lui en donnent. Cette création de sens passe par des découvertes intermédiaires, la mise en œuvre d'usages imprévus et surtout une capacité collective à en tenir compte.

Dans une perspective systémique (Senge, 1991, 2000), il ne sera en principe guère possible d'envisager l'innovation comme un élément que l'on ajoute simplement aux pratiques déjà existantes. En principe, elle bouleversera les mentalités, les coutumes et les représentations, tant individuelles que collectives. Dans un établissement scolaire qui se mue en organisation apprenante, l'innovation devient ainsi permanente et ordinaire (Alter, 2000).

Dans la suite de cet article issu d'une recherche liée à un mémoire de licence (Gremaud, 2005), nous nous intéressons, dans un premier temps, à l'émergence, dans la partie francophone du canton de Fribourg et dans le domaine de l'enseignement primaire, de communautés d'apprentissage (Senge, 1991) engagées dans un processus de formation collectif par établissement scolaire. Par la suite, nous tenterons et discuterons une chaîne causale montrant l'importance du collectif dans un processus de formation continue.

Éléments de contexte : des établissements fribourgeois engagés dans un processus de formation continue collective

Aujourd'hui, le développement professionnel des enseignants ne passe plus nécessairement par des initiatives individuelles de formation, mais est souvent perçu comme étant étroitement liée au projet de l'établissement



dont ils font partis. C'est dans le cadre de ce projet qui fixe les priorités d'action pour plusieurs années que les enseignants sont invités à identifier les compétences manquantes pour une mise en œuvre efficace, à instaurer une pratique de l'analyse réflexive (Paquay, I., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2001), à constamment évaluer l'impact des actions entreprises et à déterminer les régulations qui s'imposent. C'est donc également dans ce cadre que se négocieront et se définiront désormais les besoins de formation tant individuels que collectifs.

Selon les cercles scolaires et les établissements du canton de Fribourg, les enseignants ont vu les interactions entre eux s'établir plus sereinement dans un esprit d'entraide et de collaboration souvent complexes. Non sans difficultés et ni efforts, la complexité des liens sociaux et professionnels s'est développée ces dernières années, malgré les résistances d'enseignants restés confinés très longtemps entre les quatre murs de leur classe. Cette ouverture a permis à la formation continue de prendre un nouvel enjeu.

Dans le cadre de notre recherche nous avons, dans un premier temps, établi une liste des établissements scolaires s'étant inscrits collectivement à une formation reconnue par les responsables de la formation continue. A cet effet, plusieurs types de formation mis en place dans le canton proposent des cours, des activités par établissement scolaire. Il s'agit principalement de formations visant l'intégration des techniques de l'information et de la communication dans le canton de Fribourg *FRI-TIC*², la formation au projet *RACINE*³, la formation en *projet d'établissement*⁴ et toutes les formations pouvant s'organiser sous le concept de cours à la carte.

Les trois établissements scolaires sélectionnés (RA / FT / PE) dans lesquels nous avons, à chaque fois, sélectionné trois enseignants sont caractéristiques à nos yeux de la réalité scolaire puisque le canton de Fribourg

2. La formation FRI-TIC a pour but de donner aux enseignants les compétences nécessaires pour employer les TIC (Technologies de l'information et de la communication) en classe. Dans le cadre de la formation FRI-TIC, une école peut s'annoncer comme « Ecole en projet de formation ». Les compétences TIC sont développées en lien avec un projet pédagogique, de manière à assurer leur mise en œuvre cohérente et efficace.

3. Le projet RACINE forme des enseignants d'un même établissement à partir d'un concept d'éducation générale qui passe à travers tous les actes de la vie scolaire comme l'enseignement disciplinaire, la prévention, la recherche de la qualité de vie dans l'établissement scolaire. Les objectifs du projet RACINE sont d'aider les enseignants à exprimer leurs besoins fondamentaux, à mettre en pratique des attitudes de communication et de respect, à faire face aux contraintes et à assumer leurs responsabilités, à apprendre à devenir autonomes et libres. Quatre grands domaines d'éducation sont concernés par ce projet de formation : vivre en santé, vivre ensemble, vivre son métier d'apprenant et chercher le sens de la vie.

4. Le projet d'établissement consiste mettre en place un ensemble cohérent d'objectifs, de méthodes et de moyens permettant de concrétiser de manière intégrée des projets éducatifs, pédagogiques et didactiques propres à l'établissement. La démarche de projet vise à offrir à l'ensemble des enseignants d'un établissement la possibilité d'apprentissages collectifs, de développement de nouvelles connaissances et d'accroissement de compétences.



est majoritairement composé de petits cercles scolaires de quatre à huit classes comptant plusieurs bâtiments scolaires distribués sur un territoire appartenant à plusieurs communes.

Après une analyse qualitative détaillée des données recueillies sous forme d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants répondant à des critères de singularité et de représentativité, nous avons extrait certaines variables de nos analyses descriptives pour formuler des hypothèses très simples. Il s'agit par là de spéculer sur les causes et les effets des différentes formations retenues sous forme de chaînes linéaires.

Résultats : entre formation classique et formation collective par établissement (quelles innovations dans les pratiques ?)

Selon les enseignants, les motivations à entrer en formation proviennent d'un besoin de travailler sur leurs faiblesses, leurs manques, et la formation continue en établissement correspond mieux à leurs demandes. Les innovations pédagogiques apparaissent ainsi comme notables dans le cadre de formations collectives en établissement, même si la réflexion sur ses pratiques ne s'affiche pas comme un passage obligé pour tous les établissements. De la sorte, les enseignants fribourgeois interrogés parlent de leur volonté de renforcer leur collaboration, leur entraide et leurs échanges par le développement d'une communication interne de plus haut niveau. A cet effet, ils doivent, dans un premier temps, accorder leurs violons avant de s'engager dans une formation dont l'intérêt est de travailler sur les déficits de formation personnels, mais aussi de l'établissement. L'intérêt d'avancer en équipe sur le chemin d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être prend tout son sens.

Malgré le fait que les trois établissements retenus ont vécu des processus de formation particuliers, singuliers à chacun d'entre eux, nous avons pris le risque de traduire les facteurs fréquemment cités dans notre analyse descriptive en variables opérant dans cette chaîne causale.

Le type de formation classique individuelle est un processus largement adopté par l'établissement RA de par sa culture individualiste. La difficulté de collaborer, de communiquer, d'échanger, de contribuer au développement d'intérêts communs comme les projets pédagogiques n'engendrent guère de projets de formation collectifs.

Au travers des discussions des enseignants, l'établissement RA travaille en groupe, mais pas véritablement en équipe. Ce terme de *groupe* met en évidence un type de fonctionnement fermé, centré sur ce qui se passe à l'intérieur de chacun sans se soucier de « l'autre ». Ainsi, les enseignants de ce cercle se sont engagés, dans un premier temps, à suivre en équipe la formation RACINE sur trois ans. Cette expérience marquante leur a permis de s'extraire quelque peu de leur isolement pour envisager quelques formes de collaboration. Ainsi, certains enseignants de RA ont organisé



pour l'établissement un cours à la carte sur la lecture en invitant une animatrice. Malgré cette formation sur les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture, il n'y a pas eu de changements véritables. Chacun est retourné tranquillement dans sa classe, dans la routine du quotidien.

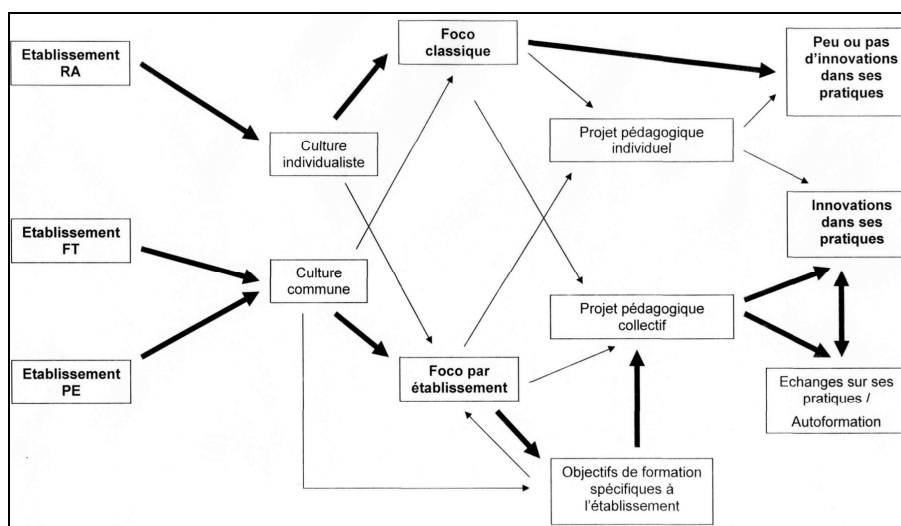


Figure 1 : les innovations dans les pratiques entre formation individuelle et formation par établissement

Nous notons cependant la volonté de quelques membres de RA de prendre en main ce problème récurrent du manque de communication et de collaboration. Il est vrai que les trois années de formation RACINE ont très certainement contribué à entrer dans cette démarche de recherche identitaire commune, mais sans véritablement permettre à l'établissement de s'engager aujourd'hui dans un processus d'innovations pédagogiques.

Les établissements FT et PE présentent quant à eux les caractéristiques de l'établissement avec une culture commune développée. Les enseignants soulignent leur intérêt à travailler ensemble et cette volonté engendre depuis quelques années des entrées en formation collectives dans la perspective de répondre à des besoins explicités. Des objectifs spécifiques à l'établissement sont élaborés, décrits en commun, comme remédier à des difficultés liées au milieu socioculturel, mettre en place un projet pédagogique ou répondre aux attentes institutionnelles (certification des écoles, formation aux nouvelles technologies de la communication). Les enseignants relèvent précisément l'intérêt de lier formation et projet pédagogique concret dans cette perspective d'améliorer la qualité de leur enseignement et de ce fait le niveau de leurs élèves.

FT et PE s'engagent régulièrement en équipe dans une formation. Les deux établissements ont dépassé le simple fonctionnement du groupe pour travailler en équipe, sur la durée dans le but d'atteindre des objectifs



communs définis à l'avance. L'équipe fonctionne selon des principes d'interdépendance et de complémentarité en définissant ses besoins de formation, en déterminant ses objectifs d'apprentissage, ses critères de réussite et son évaluation durant sa démarche de formation. PE s'est intéressé par exemple à la lecture et s'est donné les moyens de se former en s'organisant par groupes de travail et en invitant des conférenciers selon des problématiques rencontrées en classe. Chaque enseignant entre dans cette démarche de formation collective en participant aux travaux de groupe, mais aussi en se formant individuellement dans le domaine de la lecture afin d'alimenter continuellement le processus. L'équipe-école soutient cette démarche perçue comme complémentaire.

Une formation suivie par un collectif de personnes travaillant sur un même site met en évidence le côté autoformatif. Les enseignants de PE parlent ainsi de leur prise de conscience de s'informer, d'échanger, de discuter de leurs pratiques. L'identification de ces enseignants à leur établissement, la recherche d'un consensus commun au bénéfice d'un projet pédagogique émergent tout particulièrement par rapport aux autres établissements.

La certification de l'établissement PE en tant qu'école en projet n'est très certainement pas étrangère à cette manière de fonctionner. En effet, les écoles certifiées en projet répondent à des critères exigeants et plaçant la réflexion commune, la valorisation de la démarche d'apprentissage au centre du processus autant que le contenu. Un groupe de suivi et d'évaluation externe à l'établissement s'occupe de cette certification selon des critères explicités en début de formation. La reconnaissance du professionnalisme des enseignants et par là leur habileté à prendre des décisions relatives à leurs champs de compétences à développer par la formation est considérée comme une priorité dans le but d'assurer la réussite éducative de leurs élèves.

Le haut niveau de culture commune de l'établissement PE se dégage et montre que cet établissement n'envisage une formation commune que si des objectifs précis sont clairement définis en amont. Cette démarche, encore marginalisée dans l'espace de formation fribourgeois, nous semble novateur et ouvre de nouveaux horizons pour les responsables de la Foco. Selon cette approche, ce sont les objectifs spécifiques dégagés en commun qui fixent les balises d'une formation et non plus les compétences du formateur disponible ou invité.

Le rôle non négligeable joué par certains enseignants charismatiques au sein de leur établissement dans leurs facultés à entraîner leurs collègues sur les chemins de l'innovation est à relever. Tant dans l'établissement PE que FT, il apparaît qu'un enseignant en particulier a exercé un leadership important tout en exhortant ensuite l'équipe à s'engager dans la nouveauté pédagogique par la formation. C'est peu à peu que les enseignants ont pris des responsabilités et fonctionnent aujourd'hui en leadership coopératif (Gather Thurler, 2000).



Selon nos hypothèses, le concept de formation commune engendre plus d'innovations dans les pratiques que si l'enseignant est laissé seul avec son projet pédagogique. En effet, les propos des enseignants interrogés relèvent tous de la difficulté à transférer dans ses pratiques quotidiennes des savoirs et des concepts nouveaux. L'exemple vécu par l'établissement FT témoigne de cette difficulté. Lorsque les enseignants de FT ont suivi la formation sur le logiciel *PowerPoint*, liberté leur a été donnée de mener leur propre projet dans leur classe. Toutefois, les enseignants interrogés relèvent ne pas être informés des réalisations de leurs collègues et s'interrogent même sur le fait que chacun d'entre eux ait réellement concrétisé un projet. À l'inverse, la formation commune suivie dans le cadre de la création d'un site Internet les a obligés à concevoir un projet commun et le site est aujourd'hui accessible sur la toile.

Éléments de discussion : les motivations du collectif au centre du processus de formation

Le modèle développé ci-dessous dévoile l'importance des motivations dans le processus de formation. Deux axes distincts se dégagent en fonction des motivations de chaque individu à se former et cheminent pour chacun d'eux vers un des deux types de formation : formation individuelle et formation par établissement.

Un enseignant s'engageant dans une formation classique trouve essentiellement son origine dans une motivation personnelle, ceci sans nécessairement effectuer un passage obligé dans une analyse de ses réels besoins. Entré dans ce processus, l'enseignant est confronté à ses propres résistances et les conséquences sont le peu de changement dans ses pratiques quotidiennes. Le résultat final d'un tel processus est souvent le statut quo.

Certains enseignants nous ont parlé des innovations opérées suite à une formation individuelle, mais ils restent minoritaires. Les résistances jouent un rôle extrêmement fort au moment où la phase de transfert intervient. Néanmoins, nous remarquons que certaines innovations sont apparues, mais qu'elles résultent souvent d'une prise de conscience de l'individu quant à ses manques, ses faiblesses par un retour pointu sur ses pratiques. L'emprise des résistances s'est alors révélée moindre, l'objectif d'acquérir des compétences précises engendrant une autre importance à la démarche.

Les enseignants incités à entrer dans un processus de formation collectif ont dû inévitablement se mettre d'accord sur les besoins inhérents à chacun d'eux. Cette démarche passe ainsi par une analyse, aussi brève soit-elle. Les enseignants interviewés ne se sont ainsi jamais lancés aveuglément dans une formation collective.

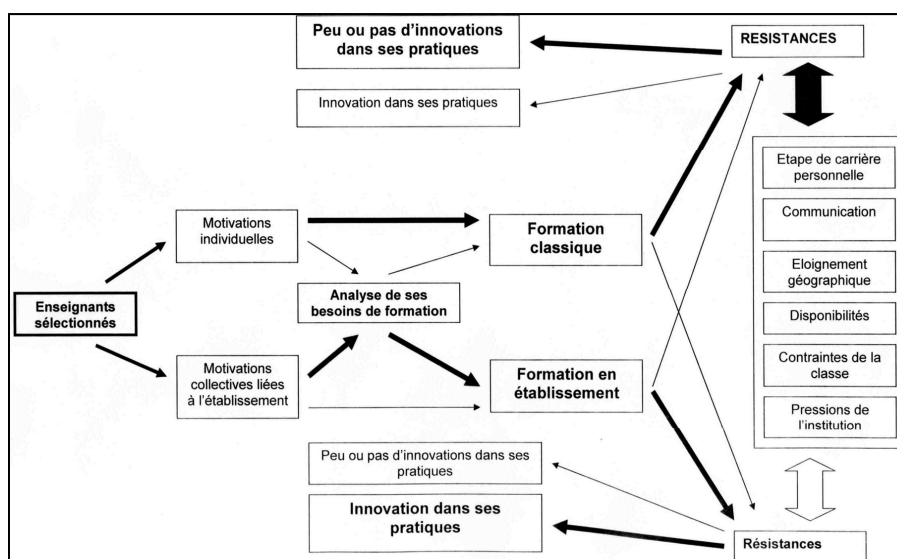


Figure 2 : sources de motivation et innovation dans les pratiques

Dans ce processus de perfectionnement commun à l'établissement scolaire, les résistances se sont aussi avérées un écueil, mais de moindre importance. L'enseignant, porté par l'élan de l'équipe, a généralement surmonté les difficultés liées aux contraintes temps, lieux de formation, étape de carrière (Huberman, 1989) pour s'engager dans des innovations professionnelles.

Le développement de l'axe pédagogique peut ainsi faire peur aux enseignants en les plaçant dans une situation de remise en question, d'interrogations sur leurs pratiques personnelles. La formation par le projet pédagogique n'est pas sans risques et certains témoignages nous montrent l'importance des résistances personnelles et collectives dans un processus de formation. Inévitablement, à un moment ou à un autre et dans des proportions différentes, chaque professionnel se heurte à ses routines, au confort du geste quotidien.

Au regard des propos des enseignants interrogés, les formations collectives en établissement *liées à un projet pédagogique concret* ont provoqué des changements et des innovations palpables dans les pratiques. Nos résultats montrent ainsi que l'établissement est un lieu social incontournable, au sein duquel des innovations se construisent collectivement, avec ou sans l'appui de formation continue spécifique.

Pour autant qu'une culture commune, centrée sur la transformation des pratiques pédagogiques, existe entre les professionnels d'un même lieu, un établissement scolaire peut devenir, progressivement, une organisation apprenante (Argyris et Schön 1978, Gather Thurler 2000) au sein de laquelle les enseignants agissent en tant qu'*acteurs collectifs*, sur la base



d'une définition partiellement commune des exigences externes (objectifs d'apprentissage, pratiques d'évaluation, attentes du politique et des instances locales, etc.) et des conditions internes (spécificités et besoins des élèves, compétences des uns et des autres, ouverture aux nouvelles pratiques, etc.).

De tels établissements peuvent ainsi se risquer dans des processus de formation assez exigeants, axés sur les problèmes rencontrés par les enseignants et permettant à ceux-ci de quitter la stabilité rassurante de leurs pratiques quotidiennes pour s'engager dans l'exploration de pratiques pédagogiques innovantes – et donc qui d'emblée peu sécurisant et incertain. C'est en même temps une démarche peu probable, car l'expérience montre que l'action humaine (tant individuelle que collective) est sous-tendue par des *schèmes* qui lui préexistent et lui survivent, et garantissent une certaine continuité de fonctionnements par-delà la diversité des situations qui surviennent. Il ne suffit donc pas de procéder à des ajustements mineurs à partir d'une trame déjà disponible, c'est la trame elle-même qui doit se complexifier, se différencier, évoluer. Là réside l'apprentissage, dans la transformation, la différenciation, la coordination des schèmes existants (Gather Thurler & Perrenoud, 1991).

Parmi les facteurs qui peuvent entraîner une transformation des pratiques au sein des établissements, nous avons ainsi pu identifier autant les apports de la formation continue suivie par les uns et les autres, que les ajustements rendus nécessaires au cours de la mise en œuvre des projets pédagogiques élaborés. Notre recherche montre toutefois que les effets sont d'autant plus importants que les établissements parviennent à relier les deux. Dans deux des trois établissements observés (PE et FT), les enseignants sont ainsi parvenus à s'appuyer sur les degrés d'expertise des collègues du bâtiment pour un changement en profondeur de leur habitus collectif (Bourdieu 1972, Perrenoud 1994). À l'inverse, les enseignants de l'établissement RA restent encore trop enracinés dans leur culture individualiste pour oser s'aventurer vers une remise en question de leurs pratiques pédagogiques. Dans les deux premiers établissements, nous avons ainsi pu constater que les activités réalisées par les enseignants dans leur classe en lien étroit avec un projet pédagogique collectif ont provoqué non seulement des innovations tangibles au niveau de leurs pratiques, mais également sur le plan conceptuel (Altet 2001). La motivation apparaît lorsqu'un lien fort avec un projet et un transfert dans les pratiques est possible. Le fait d'avoir construit un projet collectif a permis aux enseignants de déterminer leurs besoins de formation à partir des difficultés pédagogiques et didactiques de chacun. Ils sont ainsi entrés dans un processus intelligent de construction collective, dans une logique de *mouvement* (Alter 2000) au sein duquel la reconstruction des savoirs et des compétences devient un défi permanent pour la communauté professionnelle. Bien que cette évolution risque d'augmenter les tensions entre professionnels (obligation d'opérer des choix collectifs), cette difficulté est pondérée par l'émergence progressive d'un *leadership coopératif* (Gather



Thurler 2000) en faveur d'une transformation des pratiques, qui fait le lien entre projet pédagogique, formation continue commune et développement professionnel des uns et des autres, cercle vertueux systémique interne bien plus efficace que les actions désarticulées greffées de l'extérieur. Cette dynamique transformatrice, au sein de laquelle les étapes de déstructuration, d'accommodation et d'appropriation se sont progressivement succédées (Cros 2004), a visiblement porté ses fruits en ce qui concerne les établissements PE et FT.

Les formations entreprises dans l'objectif de transformer les pratiques pédagogiques, conçues en termes de collectivité plutôt que d'individus ont ainsi entraîné les établissements intéressés dans un processus de développement continu et durable. Pour que cela puisse se faire, l'établissement doit être capable d'apprendre de l'expérience, disposé à ajuster son projet si cela s'avère nécessaire, à constamment revoir ses stratégies d'action... nous retrouvons les composantes de l'organisation apprenante citées par nombre d'auteurs (Argyris & Schön 1978, Gather Thurler 2000).

La prise en charge de la formation continue par les enseignants des établissements PE et FT constitue à nos yeux un virage important en regard des pratiques antérieures de perfectionnement. Ces établissements déterminent aujourd'hui volontiers leurs besoins de formation à partir d'une analyse critique de leurs pratiques professionnelles, les rend conscients de la nécessité de mettre en synergie (Gather Thurler, 2000) leurs compétences, voire de se donner les moyens de développer celles qui manquent. Le changement des pratiques ne reste ainsi plus seulement une pieuse intention, mais devient réalité.

Travailler avec les résistances du collectif

Notre étude démontre également l'intérêt de travailler à partir des résistances d'un collectif comme celui de l'établissement afin de contrer certaines résistances tant individuelles qu'institutionnelles.

Avec Perrenoud (2001b), nous insistons sur l'extrême importance d'un travail persévérant et pertinent sur l'habitus et les représentations collectives. Leur solidité tient à leur ancrage dans la culture de l'établissement, au sein duquel elles permettent à chacun d'exister, d'avoir une identité, de participer, d'être reconnu en tant que *personne*. C'est pourquoi les individus, lorsqu'on les extrait de ce contexte, résistent à l'acquisition de représentations nouvelles. Ils pressentent que leurs partenaires, n'ayant pas suivi le même chemin, refuseront les idées nouvelles. L'approche systémique et organisationnelle de l'apprentissage prend cette donnée en compte et s'efforce de *faire évoluer globalement le système des représentations sociales* en vigueur dans tel ou tel établissement, plutôt que de tenter de convaincre ou de séduire séparément chacun, en espérant qu'il saura à son tour gagner ses collègues à des idées nouvelles. C'est évidemment plus facile à affirmer abstraitement qu'à induire sur le terrain, mais il s'agit en même temps d'accepter l'idée formulée par



Gather Thurler & Perrenoud (1991) que le réalisme consiste à reconnaître que la construction collective des représentations est un processus dans lequel la *durée*, la *convivialité*, la *redondance* et le *hasard* jouent des rôles importants. Il est important que la formation continue parvienne à travailler sur les postures collectives des enseignants au sein de leur lieu de travail, prennent en compte leurs représentations et leurs savoirs afin de ne pas simplement superposer les nouvelles pratiques aux anciennes. En concevant la formation continue à partir des besoins identifiés, à partir des difficultés de mise en œuvre du projet collectif, des changements en profondeur deviennent envisageables.

Cependant, nous constatons qu'aucun véritable dispositif d'analyse des pratiques n'est en place dans aucun des établissements sélectionnés, le souci des établissements PE et FT de favoriser les échanges de paroles, l'écoute de l'autre, d'apprendre à identifier et à analyser les situations complexes issues des pratiques quotidiennes de la classe, peut être qualifié comme une amorce prometteuse d'une démarche réflexive telle que Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) la conçoivent.

Même si les changements dans les formations par établissement sont sensiblement plus marqués, l'engagement dans un processus collectif n'est ainsi pas la garantie absolue que les enseignants parviendront à terme à transformer leurs pratiques. Malgré leur engagement dans une formation collective de longue durée, les enseignants de RA font mention de peu ou pas d'innovations. Les données convergent pour affirmer que l'établissement RA présente toutes les caractéristiques d'un établissement conservateur, avec un fort enracinement dans la culture individualiste, au contraire des deux autres établissements, qui développent progressivement une coopération professionnelle. De même, les enseignants de l'établissement RA persistent dans une posture *assimilatrice* des contenus transmis par la formation continue, qui est « consommée » de manière à produire des « couches » successives au lieu de permettre aux uns et aux autres de remettre en question leurs pratiques, et de développer les compétences rendues nécessaires par les réorientations de l'enseignement. L'établissement n'est pas encore entré dans un processus où la formation continue est perçue comme un mécanisme actif de remise en question des modes de penser et d'agir des uns et des autres.

La (re)construction du sens que l'on accorde, en tant qu'enseignant, à sa formation continue, renforce l'identité de sa propre personne et engendre une amélioration de sa prestation au travail. Plusieurs enseignants parlent ainsi de leur intérêt à travailler pour la communauté dans la perspective de contribuer au développement de celle-ci. Les témoignages recueillis dans l'établissement PE sont éloquentes à ce sujet et le travail supplémentaire dû à cet investissement pour la communauté est souvent perçu comme moins pesant que le déficit de communication entre les membres, le manque de soutien ou le manque de clarté dans les objectifs de formation.



Conclusions

Au vu des constats mis en évidence dans cet article, nous pouvons relever que le développement professionnel et organisationnel efficient des enseignants passe par une politique de l'établissement scolaire qui met en perspective des axes de fonctionnement qui sont restés jusqu'à présent dissociés; souci d'améliorer les apprentissages de tous les élèves, l'établissement scolaire perçu – et traité – comme un véritable lieu de développement de la qualité, avec ses mesures concomitantes; conception et mise en œuvre d'un projet d'établissement centré sur la transformation des pratiques pédagogiques; démarche de reconnaissance des projets d'établissement, ainsi que d'évaluation de leur mise en œuvre, fondé sur l'obligation de compétences (Perrenoud, 2001); mise en réseau des établissements de manière à développer des communautés de pratiques; développement d'une obligation de concept d'une formation continue participant pleinement de cette perspective systémique et complémentaire. De telles démarches systémiques ne font pas légion dans les différents systèmes éducatifs, bien que certains cantons, surtout allemands, soit entrain de faire œuvre de pionniers en la matière, en collaboration avec les HEP locales.

Nos résultats montrent clairement que les enseignants ont besoin d'entrer dans une telle dynamique *systémique* de formation, alliant approche pédagogique et didactique, et agissant en définitive sur l'organisation de leur travail dans sa globalité, afin de pouvoir innover dans leur classe. Sans doute, la professionnalisation du métier d'enseignant devrait aller de pair avec la possibilité accordée à chaque enseignant de gérer lui-même sa formation continue (Perrenoud 1999). En même temps, les recherches nationales et internationales se concordent pour mettre en évidence l'importance du facteur *établissement* (Gather Thurler 2000, Bouvier et Obin 1998, Charlier 1998, OCDE-PISA 2004). L'établissement doit pouvoir gagner en autonomie et mettre en place son propre programme de formation en fonction des besoins qui découlent de son projet de développement. Ces besoins sont constamment questionnés et renégociés sur la base de données recueillies dans le cadre d'une auto-évaluation systématique et fondée sur des standards concertés avec les autorités, rejoignant en cela le paradigme organisationnel évolutif (St-Pierre 2001) au détriment d'un fonctionnement traditionaliste et bureaucratique.

Cette orientation inspire très clairement les directives de la CDIP (2004), qui relèvent l'intérêt d'un développement de l'établissement scolaire sur le plan pédagogique comme sur le plan organisationnel en plus d'un développement personnel, tant au niveau disciplinaire que professionnel, et d'un développement organisationnel de l'institution scolaire en général.

Fortement inspirés de Cros (2004), nous tenons à souligner l'intérêt d'une formation continue au bénéfice des innovations scolaires portant sur des choix, des priorités discutés dans le groupe ou l'équipe qui désire entrer dans un processus d'innovation afin de monter véritablement



un « laboratoire d'idées ». Cependant, une innovation ne peut se concrétiser et durer que si des moyens matériels sont débloqués et structurés (moyens financiers, spatiaux, temporels...). L'établissement doit dégager un ou des lieux d'échanges entre acteurs. Chaque enseignant doit se sentir singulier dans le groupe, ses intérêts particuliers pris en compte par le groupe. Un « bien commun » doit malgré tout émerger de toutes controverses individuelles. Le groupe doit avoir la possibilité de produire des traces écrites (fiches de lecture, fiches de travail, textes, documents). La nomination d'un porte-parole permet encore de diffuser les informations au niveau de l'établissement, mais aussi aux différents échelons supérieurs chargés de gérer la formation. L'investissement des enseignants dans des tâches de plus en plus complexes et différentes apparaît. Leur mobilité est un gage d'avenir.

La démarche réflexive devrait se réaliser tant individuellement en bénéficiant de l'aide du responsable de la formation continue, que collectivement en faisant partie d'une équipe de formation. La démarche de formation est réflexive dans le sens qu'elle tend à rendre explicites les présupposés implicites à la pratique. Avec l'expérience, les savoirs deviennent, en effet, implicites et difficiles à exprimer. En associant les savoirs d'expérience à des concepts et à des modèles théoriques, l'enseignant rajuste ses interventions en classe et réalise que la conception de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il a influe sur la cohérence des interventions en salle de classe et par conséquent sur la réussite éducative.

Le rôle de la Foco devient essentiel dans cette démarche visant à faire confiance au potentiel innovateur des établissements scolaires. En même temps, il est important de créer des mécanismes de régulation interne, qui assureront une certaine cohérence au niveau du système. Or, assurer la cohérence ne signifie pas censurer et c'est bien dans le respect des points de vue, des pratiques et des intérêts de chacun que tout concept de formation continue doit être envisagé pour le bien et le souci du développement de toutes les parties concernées. Un cadre organisationnel fort, cohérent, laissant une marge de flexibilité aux établissements scolaires nécessiterait une coordination efficace entre les divers partenaires concernés : tant sur le plan vertical en ce qui concerne la DICS, les inspecteurs scolaires et les responsables de la Foco, que sur le plan horizontal en ce qui concerne les membres d'un même établissement.

Il s'agirait notamment de mettre en place de nouvelles procédures d'évaluation par le système (Gather Thurler 2004), afin de s'assurer que l'autonomie accordée aux établissements n'aboutisse pas à une perte en terme de qualité de formation. Durant et au terme du processus de formation, chaque établissement serait incité à rendre compte de son action à ses pairs, mais aussi au système pour l'usage qu'il fait de son autonomie.

Nous faisons ainsi le constat que la collaboration est un passage obligé pour l'innovation et le développement professionnel. Il convient cependant de voir comment les outils de la sociologie peuvent nous aider à



mieux comprendre les dynamiques internes d'un établissement scolaire et les rapports de forces qui peuvent se créer dans le groupe d'enseignant. Les enjeux de ces prochaines années se situent ainsi au niveau d'une meilleure compréhension de l'organisation apprenant que constituent les enseignants d'un même établissement engagé dans une formation continue commune au service de l'innovation.



Références

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*, Paris : PUF.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.) (2001a). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978). *Organizational learning : A theory of action perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Bouvier, A., Obin, J.-P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachettes.
- Bourdieu P., (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Charlier, E., Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cros, F. (2004). *L'innovation aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (1991). *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !*, Société Suisse de Recherche en Education (éds.) *L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre ?* (pp. 75-92). Luzern : Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulinaux : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). *Stratégies d'innovation et place des acteurs dans* Bronckart, J.-P., Gather Thurler M. (Eds) *Transformer l'école*, Bruxelles : De Boeck.
- Gremaud, B. (2005). *Formation continue et transformation des pratiques dans les établissements scolaires fribourgeois*. Mémoire de licence non publié. FAPSE Genève.
- Huberman, M. (1989). *La vie intérieure des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M., Miles, B., (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lessard, C., Kamanzi, P., Larochelle, M. (2009). *De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens*. Montréal : Education et Société n°23
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*, in G. Pelletier (dir.), *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal : Ed. de l'AFIDES.
- Perrenoud, P. (2001). *L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne ?*, Educateur, n° spécial " Souriez, vous êtes évalué ! ", 44-61.
- Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF éditeurs.
- Senge, P.M. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : Albin Michel.
- Senge, P.M. (2000). *La danse du changement*. Paris : Editions First.
- St-Pierre, M. (2001). *La formation continue et l'administration d'école : réalité et défi*. dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., Martin, D., *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Québec : Presse de l'Université du Québec. p. 99 à 113.
- CDIP. (2004). site Internet www.cdip.ch au 13.04.04
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain - Premiers résultats de PISA 2003*, site internet:http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_34023965_1_1_1_1,00.html.
- OCDE (2007). *Apprentissage tout au long de la vie et capital humain*, site internet : <http://www.oecd.org/dataoecd/55/18/39179144.pdf> au 15.06.09





Annonces de colloques

